

Língua, Literatura e Ensino, Outubro/2013 – Vol. X

“(RE)LENDO O MUNDO: NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS” – O USO DE DIFERENTES MATERIALIDADES SIGNIFICANTES EM OFICINAS DO CIÊNCIA E ARTE NAS FÉRIAS

Beatriz SPINELLI

Bruno Cuter ALBANESE

Juliana Vegas CHINAGLIA

Marília VERONESE

Sérgio Luiz Marino CUNHA

Orientação: Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini

Resumo: O presente artigo visa refletir sobre as práticas com diferentes materialidades adotadas durante a oficina “(Re)lendo o Mundo: na construção dos sentidos” que foi ministrada no Instituto de Estudos da Linguagem durante o XI Ciência e Arte nas Férias. Tendo como embasamento teórico a Análise de Discurso materialista, nos valem os conceitos de condições de produção, interdiscurso e materialidade significativa para refletirmos com os alunos participantes sobre as formas de leitura e de construção de significado de diferentes formas de linguagem.

Palavras-chave: Ensino - Ciência e Arte nas Férias – Leitura – Análise de Discurso – Materialidades Significantes

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos onze anos, a Pró Reitoria de Pesquisa da Unicamp oferece o programa Ciência e Arte nas Férias. O programa consiste na seleção de alunos do primeiro e segundo ano do ensino médio para passarem o mês de janeiro dentro da universidade. Durante todas as semanas, os alunos trabalham em laboratórios, bibliotecas, centros de pesquisa e acervos da área que tem mais interesse. No entanto, às quartas-feiras, os alunos se dividem em grupos e cada um desses grupos participa de duas oficinas por semana.

Desde 2007, o IEL oferece uma dessas oficinas sob a orientação da Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini. Como o objetivo é mostrar aos alunos um pouco das atividades e pesquisas que acontecem em cada instituto, no IEL, nos preocupamos em trabalhar com aspectos da leitura, a partir do quadro teórico da Análise de Discurso materialista.

Nesse ano, os aspectos escolhidos foram: condições de produção, interdiscurso e materialidade significativa. Trabalhando com diferentes formas de linguagem durante a oficina, buscamos ressaltar a importância de se considerar esses aspectos no ato da leitura e da produção de sentidos. Os materiais que selecionamos para as análises foram escolhidos a partir de um tema: o autoritarismo. Sendo assim, foram focos de nossa análise o livro A

Revolução dos Bixos, de George Orwell; o musical Os Saltimbancos, de Chico Buarque; as músicas Apesar de Você e Cálice, de Chico Buarque e Cálice de Criolo Doido. Tendo em mente os conceitos a serem trabalhados e os materiais, preparamos a oficina “(Re)Lendo o Mundo: na construção dos sentidos¹” que foi ministrada por quatro quartas-feiras de 16 de janeiro à 6 de fevereiro de 2013, durante o XI Ciência e Arte nas Férias.

Neste artigo, buscamos então relatar nossas experiências com essa oficina, bem como buscamos refletir sobre as mudanças na dinâmica da sala de aula decorrentes do uso de diferentes materialidades.

2. BASE TEÓRICA

Nossa oficina teve como objetivo refletir sobre o processo de leitura a partir de três conceitos teóricos da Análise de Discurso materialista: condições de produção, interdiscurso e materialidade significativa. Nesta parte, buscaremos definir esses conceitos e também embasar o modo como ministramos nossa oficina a partir dos estudos de Megid (2013)

2.1. Condições de Produção, Interdiscurso e Materialidade Significante

A partir dos trabalhos de Pêcheux na França, Orlandi deu início aos estudos da Análise de Discurso (doravante AD) no Brasil. O que essa nova abordagem da linguagem trazia de novo? Em primeiro lugar, a AD reformula o conceito de língua que vinha sendo adotado pela Linguística, adotando uma perspectiva histórica e ideológica sobre a produção de sentidos. Ou seja, a língua deixa de ser vista como um sistema fechado, como mero sistema de comunicação em que sentidos estão grudados às palavras, e passa a ser encarada como um fato simbólico humano, que precisa inscrever-se na história para significar (ORLANDI, 1999).

De simples sistema de comunicação entre os homens, como aponta Orlandi (1999), a língua passa a ser vista como constitutiva do ser humano: para se significar no mundo, o homem precisa ser afetado pela língua. Portanto, a grande questão para a AD são os mecanismos que entram em funcionamento para a produção de efeitos de sentido. Trabalharemos aqui com três desses conceitos que foram essenciais para nossa oficina.

As condições de produção podem ser entendidas em dois aspectos. No seu aspecto mais situado, ou seja, quem fala, para quem fala e em que contexto imediato. Como diria Orlandi (1999), essas seriam as condições de produção do momento do ato da enunciação. Já em seu sentido mais amplo, as condições de produção envolveriam o momento histórico-social em que os interlocutores estão inseridos (ORLANDI, 1999). Partindo desse conceito, podemos explicar porque um mesmo enunciado pode ser interpretado de outra maneira quando falado por alguém diferente ou em outro momento histórico, ou seja, as condições de produção afetam os efeitos de sentidos produzidos por objetos simbólicos.

¹ Muitas das reflexões propostas na oficina surgiram em discussões da disciplina “Pesquisa em Linguística Aplicada e Formação do Professor de Língua II” que foi ministrada no segundo semestre de 2013 pela Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini. Agradecemos a todos os alunos pelas reflexões e práticas propostas.

Segundo Orlandi (1999), os homens são fadados a interpretar. Não é um ato facultativo, é um ato intrínseco à nossa natureza. Porém, não interpretamos a partir do zero, mas sim a partir das relações interdiscursivas que fazemos entre o que nos é apresentado e o que já conhecemos. Ou seja, os sentidos não começam no objeto, mas eles se inscrevem na história e permitem que a produção de efeitos de sentido aconteça, portanto, como metaforiza Serrani (2005), interpretamos a partir de redes de sentido: as relações interdiscursivas.

Por fim, os objetos simbólicos possuem diversas materialidades significantes, ou seja, possuem naturezas diferentes de produção de sentido. Como nos aponta Lagazzi (2011, p.210) “concernir o trabalho com as diferentes materialidades e reiterar a importância de tomarmos o sentido como efeito de um trabalho simbólico sobre a cadeia significativa, na história, compreendendo a materialidade como o modo significativo pelo qual o sentido se formula”. Ou seja, a materialidade significativa de uma música, por exemplo, não é só sua letra, mas também sua harmonia, sua melodia, seu ritmo e todos esses elementos combinados produzem os efeitos de sentido de uma canção: toda a materialidade significativa da linguagem da música.

2.2. Os efeitos do uso de materiais multimidiáticos no Ensino

No início de 2013, Cristina Megid defendeu sua tese de doutorado intitulada Materiais didáticos multimídia no estudo de Língua Portuguesa : deslocamento nas relações entre as posições-sujeito professor e aluno. Na tese, a autora faz uma análise mais profunda sobre as oficinas do Ciência e Artes nas Férias do ano de 2007 a 2010. O Seu foco é analisar de que maneiras materiais multimidiáticos (como alguns utilizados por nós) deslocam as relações em sala de aula, ou seja, deslocam as posições sujeito dos professores no momento de ensinar e dos alunos no momento de aprender. Os resultados de Megid (2013) apontam que com o uso de materiais multimidiáticos, os professores deixam de ocupar a posição de detentores do conhecimento e os alunos deixam de serem meros receptores. A inclusão desses materiais permite que os estudantes ocupem uma posição ativa no seu processo de aprendizagem, tendo os professores como orientadores desse processo. Como a autora teve como corpus o mesmo espaço que tivemos, consideramos importante analisar se os mesmos deslocamentos nas posições sujeito também ocorreram nas nossas oficinas.

3. METODOLOGIA

Toda quarta-feira à tarde, recebíamos por volta de 40 alunos para aplicarmos a oficina. Logo quando chegavam, os alunos recebiam um cartão, distribuído aleatoriamente, a fim de dividi-los em 5 grupos. Essa divisão era necessária, pois em vários momentos pedíamos a eles que discutissem as respostas de nossas perguntas primeiramente em grupo e depois apresentassem o resultado a que tinham chegado para toda turma. Essa é uma das características das oficinas do IEL dos últimos anos: o dinamismo. A oficina progredia com o engajamento e participação dos alunos na aula. Além das propostas de discussão

em grupos, fazíamos várias perguntas, pois consideramos que os conhecimentos prévios deles sobre os assuntos abordados são importantes. Nenhuma resposta era dada por nós, mas a construíamos juntos com eles. Nossa grande preocupação era que toda oficina deslocasse a posição dos alunos de uma atitude passiva em relação ao conhecimento, para uma posição ativa em sua construção.

4. A OFICINA

Para começar a Oficina “(Re)lendo o mundo: na construção dos sentidos” escolhemos trabalhar com o livro *A revolução dos bichos*, de George Orwell e sua respectiva adaptação cinematográfica. A partir de uma cena do filme, que corresponde a uma parte muito importante da narrativa – o anúncio do sonho do personagem Major sobre a revolução que os animais da Granja do Solar deveriam fazer contra os homens –

os alunos deveriam responder o que eles achavam que iria acontecer dali em diante, como forma de estabelecermos um ponto de partida de uma primeira interpretação deles acerca da história apresentada.

Em seguida, estabelecemos uma relação entre a cena vista e o livro escrito por Orwell, perguntando quem deles já o conhecia, e apresentando suas condições de produção. Como o livro foi escrito em 1945, perguntamos aos alunos como era o contexto histórico daquela época, esperávamos que eles percebessem que se tratava de um momento em que diversos governos autoritários surgiram ao longo do mundo, após a Segunda Guerra Mundial. Essa pergunta tinha por objetivo estabelecer uma primeira relação inicial, que seria desenvolvida melhor nas questões em grupo, entre os governos autoritários da época e o autoritarismo representado no livro através dos líderes, os porcos, e posteriormente com o golpe de poder da personagem Napoleão.

Para apresentar e situar os alunos na narrativa apresentada, mostramos as personagens principais, os porcos: Major, Bola-de-Neve, Napoleão e Garganta. Dessa maneira, buscamos que eles justificassem por que as personagens se chamavam assim e, portanto, quais características físicas e principalmente psicológicas/comportamentais acreditavam que possuíam, correlacionando-os com os efeitos de sentido que os respectivos nomes produzem como, por exemplo, Garganta representar uma pessoa que possui habilidade em falar e convencer alguém através de seu discurso.

Em seguida, fizemos um pequeno resumo do livro e do filme que partia do sonho do Major, e sua posterior morte, sobre a Revolução, no qual os animais tomam o poder da Granja do Solar. Sob a liderança dos porcos criam a Granja dos Bichos, que tinha como objetivo alcançar a liberdade e igualdade entre os animais, sem a autoridade do homem. Para tal, os porcos criaram um conjunto de sete mandamentos como suas leis. A partir disso, relacionamos esses sete mandamentos e suas relações discursivas com os dez mandamentos bíblicos e, apagando algumas lacunas, pedimos que os alunos nos ajudassem a construir quais seriam esses mandamentos, de acordo com a situação proposta pelos porcos, para que não se parecessem humanos, como não usar roupas, não beber álcool, entre outras.

A partir disso, focamos no nosso objetivo principal que era abordar o autoritarismo, que no livro se configura no golpe de poder de Napoleão e a mudança dos sete mandamentos para um só: “Todos os animais são iguais, mas alguns animais são mais iguais que outros”. Assim, estabelecemos uma relação da figura da personagem com o real Napoleão Bonaparte e, a partir desse enunciado, retomamos as condições de produção do livro em 1945. Em seguida, os alunos deveriam responder em grupo:

1. O que vocês acham que está acontecendo? Por quê?
2. Em que situações e/ou acontecimentos históricos você já viu isso acontecer?

Com as discussões, a maior parte dos grupos levantava situações de governos autoritários como na Alemanha, Itália, Portugal, Brasil e Rússia, mas também algumas outras discussões paralelas interessantes como a questão da imposição da fé católica, a repressão da mulher na sociedade, a questão indígena brasileira e o racismo.

Na segunda parte sobre o livro/filme *A Revolução dos Bichos*, abordamos as condições de produção da obra, ou seja, apresentamos aos alunos o autor, George Orwell, e o contexto histórico em que essa obra foi escrita, a Revolução Russa.

Antes de apresentar as particularidades de George Orwell, buscamos considerar os conhecimentos prévios dos alunos, perguntando o que eles conheciam do autor. Nesse momento, alguns alunos disseram que já conheciam outra obra dele, 1984. Depois que os alunos demonstraram os seus conhecimentos prévios sobre George

Orwell, o apresentamos focando na sua perspicácia e no seu bom humor ao falar das injustiças sociais da época em que viveu. Por isso, foi destacado que as obras de George Orwell são consideradas relatos históricos dos eventos vividos por ele.

Após apresentar as particularidades do autor, apresentamos as condições de produção da obra *A Revolução dos Bichos*. Assim, foram destacados as personagens principais da Revolução Russa – Marx, Lênin e Stalin – que possuem relação com as personagens da obra. Em seguida, os alunos reunidos em grupos deveriam responder às seguintes perguntas:

1. Existe alguma relação entre as personagens da Revolução Russa e da Revolução dos Bichos? Qual?
2. Agora que vocês conhecem o autor e o contexto histórico, a interpretação do filme mudou?

Na primeira pergunta, a expectativa era de que os alunos relacionassem as personagens reais da Revolução Russa e as personagens da obra de ficção *A Revolução dos Bichos*, de acordo com a personalidade e as atitudes de cada um, justificando essa relação. Não consideramos nenhuma interpretação como errada, pois todos souberam justificar suas escolhas, mas tivemos como base a seguinte relação entre os personagens:

Revolução dos Bichos	Revolução Russa	Justificativa
Major	Karl Marx	Lançou as ideias
Bola de Neve	Lênin	Primeiro a governar
Napoleão	Stalin	Regime totalitário
Garganta	Departamento de propaganda do governo	Dizer coisas boas sobre o governo.

Uma das interpretações interessantes que os alunos fizeram era em relação à personagem Garganta. Muitos alunos relacionaram essa personagem ao próprio povo que apoiava a Revolução Russa, sendo um meio dos governantes disseminarem as suas ideias de governo. A tabela acima também foi a mais comum entre as respostas dos alunos. No entanto, outra possibilidade que surgiu foi a seguinte:

Revolução dos Bichos	Revolução Russa	Justificativa
Major	Lênia	Porque ele liderava
Bola de Neve	Trotsky	Disputou o poder e foi expulso
Napoleão	Stalin	Regime totalitário
Garganta	Karl Marx	Disseminou as ideias

Sobre a segunda pergunta, a nossa expectativa era de que os alunos dissessem que a interpretação deles sobre o filme mudou, pois, depois da discussão que promovemos, eles sabiam do contexto histórico em que a obra original foi feita. Antes,

eles acreditavam que era uma simples história de animais em uma fazenda, mas depois perceberam que se tratava de uma crítica.

A partir da obra *A Revolução dos Bichos*, pretendíamos mostrar aos alunos a importância das condições de produção de um objeto simbólico para a sua interpretação. Segundo Orlandi (1999), as condições de produção do discurso compreendem os sujeitos, a situação, as memórias, o contexto imediato, sócio-histórico e ideológico.

Na segunda parte da oficina, passamos a trabalhar com outra obra, mas dessa vez musical: *Os Saltimbancos*. A primeira pergunta que fizemos foi se eles conheciam a história. A grande maioria dos alunos dos quatro dias de oficina conhecia pelo nome, mas não tinha muita certeza do que se tratava. Quando algum aluno dizia que conhecia, pedíamos a ele que contasse o que sabia.

Antes de trabalhar com o material que preparamos sobre a obra, voltamos um pouco ao tempo. Mais especificamente para o século XIX, quando os irmãos Grimm recolheram e escreveram uma fábula oral bastante popular dos países germânicos: *Os Músicos de Bremer*². Perguntamos aos alunos o que era uma fábula. A resposta foi construída por eles muito rapidamente: uma história com animais e que tem uma moral. Então, contamos aos alunos do que se tratava essa fábula: um burro, um cachorro, um galo e um gato decidem fugir de seus patrões, uma vez que serão descartados e seguem uma viagem até a cidade de Bremen, a cidade germânica que não tinha um governo feudal.

² No alemão, *Die Bremer Stadtmusikanten*.

Foi perguntado aos alunos o que era o regime do feudalismo. Eles responderam que era um regime em que um senhor feudal (muitas vezes referido como “dono de terras”) reunia muitos trabalhadores em sua volta e os governava em troca de proteção e uso da terra. As respostas que eles davam nos permitia voltar ao módulo anterior e perguntar se o feudalismo era um regime autoritário. As respostas sempre eram que sim. Concluíamos nosso raciocínio, perguntando a eles qual seria a possível moral dessa fábula, uma vez que os animais, cada um representando uma classe social, pretendiam fugir para a cidade em que não existia o feudalismo. Os alunos, diferentemente das outras perguntas, ficavam receosos de respondê-la, algumas tentativas foram: “a união faz a força”; “o autoritarismo é ruim”; “viva a revolução!”. As respostas dadas se aproximavam com a que esperávamos: as classes oprimidas quando juntas tem força para executar mudanças.

Em seguida, apresentamos o musical *Os Músicos*³, 1976, de Sérgio Bardotti, inspirado na fábula germânica. Essa versão musical da fábula foi adaptada por Chico Buarque, em 1977, para o português com o nome de *Os Saltimbancos*. Nessa história, uma gata, uma galinha, um burro e um cachorro decidem se unir após serem ou descartados ou ameaçados por seus donos. Juntos rumam a Cidade Ideal, onde animais são tratados com respeito. Dissemos aos alunos que também é possível identificar no musical brasileiro as quatro classes da fábula: a intelligentsia, a operária, os artistas e a militar.

Tocamos um trecho de cada uma das músicas, passamos as letras delas para os alunos e pedimos para que eles identificassem, em grupo, qual animal representava cada classe e justificar a escolha. A resposta que esperávamos era:

Animal	Classe Social
Jumento	Intelligentsia
Galinha	Operários
Gata	Artistas
Cachorro	Militar

O único que todos os grupos sempre concordavam era em relação ao cachorro. A melodia da música que lembrava uma marcha militar e palavras como “ordem”, “cão policial”, “as ordens, sim senhor” eram claras referências aos militares. No entanto, outras interpretações surgiram. A galinha como artista, por exemplo, pois segundo um aluno, sua música era a mais dramática. O jumento como operário, já que em sua música aparece muito seu trabalho de carga. A gata como a intelligentsia, pois sua música mostra seus hábitos de elite. Não desprezamos nenhuma das interpretações, todas eram autorizadas. No entanto, justificamos a nossa interpretação.

A galinha como operária, pois se fala no texto de “escassa produção” e que quando ela parava de produzir era descartada (“é esse meu troco por anos de choco?”). A gata é a artista, pois ela não conseguiu superar a tentação de cantar à luz da lua e pelo fato dela já nascer com a alma livre, característica dada aos artistas. O jumento como a intelligentsia, pois é ele que se revolta contra o sistema (“Mas quando a carcaça ameaça rachar, que coices, que coices que dá”).

³ No italiano, *I Musicanti*.

Feitas essas reflexões, podíamos chegar ao conceito que desejávamos tratar e que entendemos ser primordial no processo de leitura: o interdiscurso. Segundo Orlandi (1999), o interdiscurso ou relações interdiscursivas são as relações que um discurso estabelece com outros. Portanto, um objeto simbólico só produz sentidos, pois esses sentidos já foram produzidos anteriormente. Os sentidos não nascem em cada sujeito, porém eles percorrem a história e se materializam no nosso dizer. Levamos os alunos a entenderem que o que determinou as ligações que fizeram entre os animais e as classes foram as relações interdiscursivas que estabeleceram. Da mesma maneira, o que permite interpretarmos a presença das classes sociais no musical de Chico Buarque é o fato de ele estabelecer relações interdiscursivas com o musical italiano, que por sua vez faz o mesmo com a fábula Os Músicos de Bremen. Aqui fica claro como os sentidos percorrem a história e permitem que os objetos produzam sentidos.

A partir da figura de Chico Buarque, cantor e compositor notoriamente reconhecido, iniciamos a terceira parte da oficina. A ideia inicial era verificar como este artista figurava no imaginário dos alunos. Embora fossem jovens, muitos mostraram conhecê-lo e, o que para os fins da aula planejada foi muito útil, quase sempre o percebendo como um ferrenho combatente da ditadura militar no Brasil, tendo como instrumento de oposição sua arte.

Em princípio, apresentamos a canção Apesar de você, de Chico Buarque, propondo uma breve análise da letra. Pedimos que buscassem reconhecer aspectos que permitissem identificar do que se tratava esta composição. Assim, após alguns minutos, a turma nos apresentou trechos que lhes remetessem a algum contexto. Entre outros, o refrão em que se diz “Apesar de você, amanhã há de ser outro dia (...)” foi um dos mais citados. Já conscientes do papel político desempenhado por Chico Buarque, o “você” a quem o eu-lírico se refere na letra foi apontado por muitos como o opressor governo do período. Quando os questionamos se este mesmo refrão não poderia ser, então, utilizado em uma música em que um indivíduo desejasse demonstrar que está pronto a superar uma desilusão amorosa, muitos consentiram.

Neste momento, discutimos por que tal confusão seria possível e logo se concluiu que o efeito era proposital, já que as críticas antirregime não eram bem-vindas, tampouco permitidas, fato este que tornava necessário disfarçar certas opiniões. Chamamos também a atenção para um recurso que poderia passar despercebido: sendo nosso objeto de análise uma música, perguntamos ao grupo se a melodia, por exemplo, exercia alguma função importante considerando o contraste entre a letra ser um protesto e a melodia um samba. Logo, os alunos perceberam que havia uma função atenuante na melodia, cujo objetivo era conferir à música um tom mais ameno, disfarçando sua face de oposição.

Em um segundo momento, fizemos uma rápida contextualização sócio-histórica, trazendo mais informações acerca da ditadura militar e também quanto à vida e carreira de Chico Buarque neste período. Tais informações eram parte das condições de produção da obra e, portanto, fundamentais para que pudéssemos chegar a uma interpretação autorizada da canção. Partindo destas considerações, propusemos aos grupos a seguinte atividade: uma análise da letra da canção Cálice, cujas condições de produção são bastante similares às de Apesar de você, mas sem o acompanhamento da música, de maneira que a lessem sem considerar o ritmo e as entonações provocadas pela melodia. Aos que já conheciam a canção, certamente foi mais fácil chegar ao efeito de sentido pretendido

pelo compositor que fez uso da propriedade homófona entre o substantivo que dá título à música e a forma verbal “cale-se” para criar um trocadilho em uma clara referência à censura do regime ditatorial. No entanto, para os alunos que ainda não tinham tido contato com a canção, só foi possível notar esta sutileza após escutarem a canção por completo, pois somente considerando todos os elementos que a caracterizam é que se torna perceptível o jogo de sons criado por Chico Buarque.

Tomando este exercício como exemplo, apresentamos à turma o conceito de materialidade significativa. Lagazzi (2011) esclarece que ao se analisar um objeto simbólico é preciso, antes, considerar particularidades da materialidade da forma de linguagem que ele é constituído. No caso visto, percebemos que se tratando de uma música, não apenas a letra, mas também a melodia produzem efeitos de sentido. O fato de Apesar de você ter um ritmo mais acelerado, lembrando um samba, e Cálice ser mais lento, retomando uma música religiosa, produzem efeito de sentido em relação à canção. A primeira é uma música mais esperançosa, enquanto a segunda é mais melancólica.

Na última parte da oficina, os alunos analisaram a relação entre as músicas Cálice, de Chico Buarque e Cálice, de Criolo Doido. Assim como fizemos durante toda a oficina perguntas sobre o assunto a ser tratado em seguida, a fim de valorizar o conhecimento prévio dos alunos, antes de iniciar essa parte, eles foram questionados sobre o que conheciam a respeito do Criolo. Poucos eram os que sabiam algo sobre ele, ou que gostavam do seu estilo musical.

Em seguida, apresentamos, brevemente, o artista e sua biografia e tocamos a música de Criolo através de um vídeo no Youtube no qual ele a cantava, como capela, em um bar. A maioria dos alunos que, a princípio, responderam não gostar do estilo musical do happer, acabaram se interessando pelo conteúdo da música. Como um pouco antes eles ouviram Cálice, de Chico Buarque, pedimos para que os alunos, em grupos, analisassem na materialidade significativa das músicas (letra e melodia) qual a relação entre elas. A pergunta era: Qual a relação que podemos estabelecer entre as músicas de Chico Buarque e Criolo ao compará-las? Para isso eles tinham as duas letras impressas em uma folha.

Os alunos responderam, em grupos, que as duas músicas falavam de um “cale-se”, e que, apesar de parecidas, cada uma falava de um assunto. Eles se detinham bastante ao conteúdo de cada uma. Em relação à de Chico, os alunos se lembraram da ditadura, já a música de Criolo parecia, para eles, uma crítica social, pois falava de preconceitos, violência e injustiça.

Depois que os alunos contaram para a sala o que cada um de seus grupos discutiu, apresentamos os conceitos envolvidos na atividade. Apontamos a relação de interdiscursividade entre as músicas, já que as melodias e os títulos são iguais, bem como existe a repetição dos versos “Pai, afasta de mim”. Sendo assim, a música de Criolo só faz sentido por causa do interdiscurso. O interdiscurso situa historicamente a música de Chico Buarque dando assim, significado para a do happer. O peso que a música “Cálice” teve durante a ditadura, bem como sua importância social, permitem que seja reconhecido também na música de Criolo o protesto e o engajamento social. Além disso, a música do happer resignifica o sentido de ditadura, pois as condições de produção mudaram. O happer aborda uma ditadura social, não só a de governo, mas uma ditadura do preconceito, da injustiça social e da violência que ainda impera.

Antes de encerrarmos as atividades, retomamos os conceitos abordados desde o início da oficina. Com isso, os alunos entenderam que toda leitura envolve a construção de relações interdiscursivas; também aprenderam que diferentes materialidades exigem diferentes formas de leitura e que um mesmo objeto simbólico, seja ele um texto ou um filme, possui diferentes interpretações que são determinadas pelas suas condições de produção.

Para fechar a oficina propusemos que cada grupo fizesse uma produção criativa (texto, poesia, música, desenho etc) em que pudessem exprimir qual era o “cálice” deles. Os assuntos que mais predominaram nas criações dos alunos foram questões sobre as dificuldades de ser um aluno de escola pública, disparidades sociais, corrupção nos governos, manipulação da mídia, preconceito com as diferenças e a ditadura da beleza.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma percepção muito importante, que pudemos ter a partir dessas oficinas, foi como a valorização do conhecimento do aluno e sua participação nas discussões contribuem para a construção do conhecimento. Apresentar assuntos novos permitindo a interação dos alunos e a exposição de seus pontos de vista é uma ação que deve ser aplicada em toda prática docente. Os alunos têm muito que dizer, mas muitas vezes não são ouvidos e, em consequência disso, as aulas expositivas se tornam cansativas e os desmotivam. No entanto, no momento em que os alunos são convidados a pensar juntos, o envolvimento é outro e a aula passa a ser mais interessante, pois o conhecimento que eles já têm e a discussão que eles podem promover são valorizados. A última atividade proposta na oficina exemplifica essa situação, pois, apesar da timidez de alguns, todos participaram e as diversas formas de expressão foram respeitadas, assim como o que eles tinham para dizer, sendo assim, os aplausos a cada apresentação promoviam um sorriso de satisfação nos alunos.

Além disso, nesse XI Ciência e Arte nas Férias, os alunos que participaram dessa oficina no IEL puderam refletir de maneira mais aprofundada sobre suas práticas de leitura. A maioria deles, ao longo da oficina, demonstrava certa admiração pelo que estavam descobrindo, pois as reflexões propostas levaram os alunos a repensarem os processos de leitura e interpretação de maneira mais cuidadosa. Os conceitos da Análise de Discurso Materialista foram fundamentais para isso, pois a partir da materialidade significativa, do interdiscurso e das condições de produção, os alunos puderam ter acesso a um olhar diferente daquele de suas práticas cotidianas. Eles puderam entender que os conceitos apresentados durante a oficina influenciam nos processos de interpretação, pois sendo diversas as materialidades significantes, temos várias possibilidades de leitura, e estas dependem das condições de produção e das relações interdiscursivas, para as possíveis interpretações de um objeto simbólico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LAGAZZI, Suzy Maria (2011). A materialidade significativa em análise. IN: TFOUNI, Leda Verdiane; MONTE-SERRAT, Dionéia Motta e CHIARETTI, Paula (Orgs.). A análise do discurso em suas interfaces. Pedro & João Editores, SP
- MEGID, Cristiane Maria (2013). Materiais didáticos multimídia no estudo de Língua Portuguesa : deslocamento nas relações entre as posições-sujeito professor e aluno. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Campinas.
- ORLANDI, Eni Puccinelli (2010). Análise de discurso: princípios e procedimentos. Pontes Editores, Campinas, SP